



KATARZYNA PARYS

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

Zjawisko pozoru w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań

[Metadata, citation and similar](#)

e Konteksty Pedagogiki Specjalnej

ABSTRACT: Parys Katarzyna, *An attempt at identifying the phenomenon of pretense in the education of students with disabilities and proposals for solutions* [Zjawisko pozoru w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 4, Poznań 2014. Pp. 29–55. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2865-3. ISSN 2300-391X.

The article points out the phenomenon of pretence in education of students with disabilities. Activities, which are assumed to help equalization of educational opportunities for students with disabilities – but in effect that is not achieved, were discussed. The author indicates possible causes of selected sham activities and she suggests solutions that can help reduce the pretence in the field of special education.

KEY WORDS: disabilities, special education, chance.

Kształcenie uczniów niepełnosprawnych, niezależnie od miejsca edukacji (szkoła specjalna, integracyjna, ogólnodostępna, dom rodzinny), jest określane jako kształcenie specjalne. W założeniu ma ono uwzględniać psychospołeczne potrzeby i możliwości dzieci oraz młodzieży, a tym samym – zmierzać do optymalizacji ich rozwoju. Przykłady działań, które tylko w założeniu służą rozwojowi ucznia niepełnosprawnego, „wyrównują na niby” jego szanse roz-

wojowe, a więc mają charakter pozorny, można odnajdywać w postępowaniu zarówno instytucji współorganizujących system kształcenia specjalnego, jak i pojedynczych osób uczestniczących w tym systemie bezpośrednio lub pośrednio (nauczycieli, terapeutów, dyrektorów, urzędników, uczniów, rodziców). Na podstawie obserwacji rzeczywistości związanej z systemem kształcenia uczniów niepełnosprawnych, analizy literatury naukowej, aktów prawnych i materiałów publicystycznych przywołam przykłady działań pozornych na poziomie makro (ogólnokrajowym) w obszarze edukacji specjalnej. Zanim to uczynię, przedstawię rozważania teoretyczne dotyczące kategorii działań pozornych. W tym celu posłużę się socjologiczną koncepcją Jana Lutyńskiego, stworzoną w latach 70. XX w. Powstała ona przy uwzględnieniu cech społeczno-politycznego systemu realnego socjalizmu, nazywanego przez autora „dogmatycznym autokratyzmem”. System ten w sposób szczególny sprzyjał podejmowaniu działań pozornych, co nie oznacza, że wraz z jego rozpadem pozór został wyeliminowany z życia społecznego. Zakres działań pozornych nie jest bowiem ograniczony czasem czy przestrzenią, a epoka i kraj mogą jedynie mieć decydujący wpływ na skalę ich występowania¹. Argumenty potwierdzające użyteczność koncepcji działań pozornych w badaniu zjawisk współczesnej rzeczywistości społecznej można odnaleźć w opracowaniach Mariusza Kwiatkowskiego² oraz Marii Dudzikowej³.

W ujęciu J. Lutyńskiego⁴, działaniami o charakterze pozornym są wszelkie działania, „które – ze względu na swój rzeczywisty

¹ J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 108.

² M. Kwiatkowski, *Działania pozorne w systemie postmodernistycznym*, [w:] *Normatywność współczesnej Polski*, red. J. Kwaśniewski, „Prace Katedry Socjologii Norm, Dewiacji i Kontroli Społecznej IPSIR UW”, t. VII, Warszawa 2005, s. 15–34.

³ M. Dudzikowa, *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. eadem, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 27–82.

⁴ J. Lutyński, op. cit., s. 105.

przebieg lub bezpośredni cel – są inne, niż na to wyglądają”. Do tej rozległej kategorii autor zalicza niektóre działania naśladowcze, wszystkie działania wykonywane „na pokaz”, ceremonialne, służące za pretekst do innych działań, niektóre asekuracyjne i prowokacyjne, nieudolne, oszukańcze, wykonywane formalnie („na papierze”, szczątkowe). Toczą się one zgodnie z zamiarami zlecniodawców lub wykonawców, jednak bez wiedzy i zgody tych, którym mają służyć. Zdaniem J. Lutyńskiego⁵, wszelkie działania o charakterze pozornym charakteryzują się następującymi cechami:

- oficjalnie uznaje się je za istotne dla realizacji (niekoniecznie samodzielnej) celu ważnego społecznie
- celu tego w rzeczywistości nie realizują (bądź nie przyczyniają się do jego realizacji)
- o ich nieprzydatności wiedzą wszyscy lub prawie wszyscy w danej zbiorowości albo systemie społecznym
- jest to wiedza prywatna, nieuzewnętrzniana oficjalnie
- wystarczającą (choć nie zawsze jedyną) racją ich występowania jest to, że przypisano im istotną rolę w realizacji danego celu
- zawsze zawierają jakiś element fikcji, odnoszący się do ich przebiegu bądź celu.

Autor koncepcji działań pozornych nie ograniczył się do ich charakterystyki, ale wskazał również cztery mechanizmy powstawania tych działań. Pierwszym z nich jest mechanizm organizacyjno-decyzyjny, polegający na potwierdzeniu i przyjęciu decyzji, które zostały narzucone niezgodnie z obowiązującymi regułami. Drugi nosi nazwę mechanizmu aksjologicznego i wiąże się z działaniami mającymi potwierdzić akceptację oraz realizację wartości, które w rzeczywistości nie są systematycznie wdrażane (pomimo że są uznawane). Trzeci to mechanizm obowiązkowego wykonawstwa niezyciowych rozporządzeń. Źródło działań pozornych stanowi tutaj konieczność wykonywania zadań niemożliwych do zrealizo-

⁵ Ibidem, s. 107.

wania, a także takich, które z uwagi na realizowany faktycznie cel są niepotrzebne. Ostatnim z mechanizmów wywołujących działania pozorne jest mechanizm rzekomo pragmatyczny. Dotyczy on sytuacji, gdy dana grupa społeczna zgłasza problem wymagający rozwiązania, którego decydenci nie mogą lub nie chcą rozstrzygnąć. W takiej sytuacji są prowokowane działania nieprowadzące do rozwiązania trudności, lecz mające potwierdzać zainteresowanie nią. Zaprezentowane mechanizmy – pomimo różnic – często współwystępują, uzupełniają się wzajemnie i wyzwalają określone działania pozorne. Zdarza się również, że jeden z nich jest nadrzędny w stosunku do innych. Zdaniem M. Dudzikowej⁶, w obszarze edukacji rola wyzwalająca przypada najczęściej mechanizmowi organizacyjno-decyzyjnemu, który aktywizuje mechanizm aksjologiczny oraz rzekomo pragmatyczny, a następnie mechanizm obowiązkowego wykonawstwa nieżyciowych rozporządzeń. Przedstawiony porządek nie przyjmuje charakteru liniowego, lecz postać nakładających się spirali. Trzeba również podkreślić, że raz zaistniały pozór jest zjawiskiem niezwykle dynamicznym, nie wykazuje tendencji do wyciszenia, wręcz przeciwnie – jedno działania pozorne wyzwalają kolejne, powstaje samonapędzający się mechanizm⁷.

Koncepcja działań pozornych ma charakter uniwersalny i może być stosowana w różnych obszarach życia społecznego. Jak zauważa M. Kwiatkowski⁸, w największym stopniu wykorzystuje się ją w badaniach nad edukacją, co wcale nie musi oznaczać, że właśnie tutaj mamy do czynienia ze szczególną intensyfikacją pozoru. To jednak prawda, iż lista obejmująca działania pozorne w edukacji nie jest uboga. Wśród przykładów działań pozornych, które ujawniono w literaturze przedmiotu⁹, należy wskazać:

⁶ M. Dudzikowa, op. cit., s. 50–51.

⁷ P. Kołodziej, *Szkola w świecie pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, ed. cit., s. 204–220.

⁸ M. Kwiatkowski, op. cit., s. 15–34.

⁹ Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1992; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*.

- pseudoreformy szkoły wprowadzane w sytuacji politycznego uwikłania
- wprowadzanie zmian edukacyjnych wyłącznie w sferze symbolicznej, wdrażanie nowych rytuałów w miejsce starych i stosowanie nowych haseł jedynie symbolizujących oczekiwane zmiany
- pozorowanie aktywności poznawczej, krytycznego myślenia, kreatywności w działaniach edukacyjnych
- niby-realizacja idei wszechstronnego rozwoju ucznia
- fasadowe oddziaływania wychowawcze
- praca w szkole jako złudzenie (trening umiejętności unikania pracy prowadzącej do zamierzonych efektów)
- podstawa programowa, która przeczy zakładanej idei podmiotowości
- podręczniki szkolne będące wykładnią nieprzemyślanych koncepcji
- system egzaminowania prowadzący w stronę diagnostycznej fikcji, który zamienił nauczanie w przedegzaminacyjny trening i uruchomił powszechną testomanię
- iluzoryczna wspólnotowość środowiska rodzinnego i szkolnego
- funkcjonowanie organów społecznych jako przejaw pozoru demokracji w szkole
- funkcjonowanie rad doradczych w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Podane przykłady działań pozornych mają charakter uniwersalny, dotyczą edukacji w całej jej rozciągłości. W dalszej części artykułu przywołam i przeanalizuję wybrane przykłady działań pozornych, które dostrzegam w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych.

Eseje etnopedagogiczne, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004; M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2011; K. Polak, *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012; *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, ed. cit.; Z.A. Kłakówna, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2014.

Pozór w kształceniu integracyjnym i edukacji inkluzyjnej

Kształcenie uczniów niepełnosprawnych jest realizowane w naszym kraju na podstawie modelu wielu ścieżek. Ustawa o systemie oświaty¹⁰ zapewnia dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami. Decyzję dotyczącą wyboru formy kształcenia dziecka niepełnosprawnego podejmują rodzice/opiekunowie, którzy mogą kierować się zaleceniami zawartymi w orzeczeniu wystawionym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, lecz nie są zobowiązani bezwzględnie ich przestrzegać. Z uwagi na to, że nie każde środowisko lokalne dysponuje pełną ofertą edukacyjną dla ucznia niepełnosprawnego, możliwość wyboru gwarantowana w ustaleniach legislacyjnych w rzeczywistości bywa pozorna.

Kształcenie integracyjne to jedna z form edukacyjnych przewidzianych dla uczniów niepełnosprawnych, która powstała jako sprzeciw wobec praktyk segregacyjnych. Zakłada ono wprowadzanie działań umożliwiających integrację społeczną i wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych. Zdaniem Amadeusza Krausego¹¹, mniej oficjalnymi motywami popularyzowania oraz wdrażania integracyjnych form kształcenia mogą być intencje ideologiczne, polityczne i ekonomiczne.

Dotychczasowe doświadczenia ujawniają znaczny rozdzźwięk pomiędzy efektami zakładanymi w koncepcji integracyjnej a tymi, które są uzyskiwane w praktyce pedagogicznej. Liczne badania¹²

¹⁰ Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty.

¹¹ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 69.

¹² J. Lipińska, *Układ stosunków emocjonalno-społecznych między dziećmi w integracyjnych klasach szkolnych*, [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999, s. 63-71;

pokazują, że w klasach integracyjnych często zachodzą nieprawidłowe relacje społeczne. Uczniowie z orzeczoną niepełnosprawnością doświadczają izolacji lub odrzucenia, rzadko mają poczucie przynależności do zespołu klasowego. Zarówno nauczyciele, jak i rówieśnicy nadmiernie eksponują zaburzenia uczniów niepełnosprawnych, postrzegają ich jako osoby utrudniające przebieg edukacji, zakłócające porządek społeczny, wymagające nieustannej pomocy i specyficznych oddziaływań edukacyjnych. Do takiego sposobu postrzegania uczniów niepełnosprawnych mogą przyczyniać się rozwiązania organizacyjne stosowane w oddziałach kształcenia integracyjnego. Polegają one na grupowaniu takich uczniów w jednym zespole klasowym (ustala się konieczną liczbę uczniów niepełnosprawnych w oddziale integracyjnym), a także na wprowadzeniu pedagoga wspomagającego. Rozwiązania te mogą prowokować sytuacje polegające na tym, iż w jednej przestrzeni architektonicznej funkcjonują dwa równoległe systemy edukacyjne. Zdarza się bowiem, że uczniowie niepełnosprawni wraz z nauczycielem wspomagającym tworzą „klasę w klasie”, realizują odmienne działania, wykorzystują inny materiał, a nawet bywają fizycznie odseparowani od pozostałych członków klasy. Zamiast zintegrowanego, współdziałającego zespołu mamy wówczas do czynienia z takim, który funkcjonuje zgodnie z teorią dwóch grup¹³ i unaocznia zjawisko segregacji w integracji. Wyraźnym dowodem tego, iż placówki integracyjne nie zawsze realizują założenia koncepcyjne, nie odpowiadają na psychoedukacyjne potrzeby uczniów niepełno-

M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, UMCS, Lublin 2001, s. 85–94; J. Bąbka, *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, UMCS, Lublin 2003, s. 251–260 i in.

¹³ Zob. G. Szumski, *Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, UWM, Olsztyn 2004, s. 42–47.

sprawnych, może być zjawisko re kwalifikacji z placówki integracyjnej do szkoły specjalnej¹⁴.

W odpowiedzi na niedoskonałości ujawniane w teorii i praktyce kształcenia integracyjnego powstała edukacja inkluzyjna, która ma być doskonalszą formą wspólnego nauczania uczniów niepełnosprawnych oraz ich pełnosprawnych rówieśników. Edukacja ta odrzuca rozwiązania stosowane w szkołach i oddziałach integracyjnych (stanowisko pedagoga wspomagającego, określoną liczbę uczniów niepełnosprawnych w zespole klasowym) oraz wymaga, by szkoła była otwarta i odpowiednio przygotowana na przyjęcie ucznia niepełnosprawnego, jednak nie koncentrowała się nadmiernie na jego odmiennościach czy specjalnych potrzebach¹⁵. Do zadań pedagogów realizujących ideę edukacji inkluzyjnej należą przyjęcie odpowiedzialności za postępy edukacyjne wszystkich uczniów i budowanie strategii zindywidualizowanego kształcenia klasy szkolnej¹⁶. Z uwagi na przeszkody mentalne, organizacyjne oraz architektoniczne szczytnych założeń edukacji inkluzyjnej nie stosuje się jednak powszechnie w praktyce pedagogicznej. Pedagodzy nie są przekonani i przygotowani merytorycznie do prowadzenia zajęć w zróżnicowanych zespołach klasowych. Kontrola NIK ujawniła, że tylko 17% nauczycieli popiera wspólną edukację uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych¹⁷.

Analizę rozbieżności pomiędzy założeniami edukacji integracyjnej i inkluzyjnej a rzeczywistością w tym zakresie można oprzeć

¹⁴ Zob. B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

¹⁵ M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, CMPP-P, MEN, Warszawa 2000, s. 181–207.

¹⁶ G. Szumski, op. cit., s. 42–47.

¹⁷ Pełny zapis posiedzenia Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży (nr 70) oraz Komisji Polityki Społecznej i Rodziny (nr 77) z dnia 21 lutego 2013 r., [http://orka.sejm.gov.pl/zapisy7.nsf/0/89A86D8B77451372C1257B250050E2FF/\\$File/0152907.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/zapisy7.nsf/0/89A86D8B77451372C1257B250050E2FF/$File/0152907.pdf) [dostęp: 18.04.2014].

na propozycji Jadwigi Staniszkis¹⁸, która odnosząc się do praktyki tworzenia socjalizmu, pokazała mechanizm kreowania rzeczywistości społecznej bazującej na przesłankach naukowych lub ideologicznych. Sferę idei, określaną jako „rzeczywistość założeniowa”, należy potraktować tutaj jako punkt wyjścia do podejmowanych działań, które jednak nie prowadzą do urealnienia założeń, a jedynie pozwalają budować niepełne, pozorne wersje rzeczywistości założeniowej. To, co powstaje na podstawie zakładanych koncepcji, jest faktycznie czymś innym, odbiegającym od rzeczywistości założeniowej, i wymaga innego nazwania.

W obydwu omawianych koncepcjach kształcenia niesegregacyjnego można wskazać dwa stanowiska dotyczące selektywności. Pierwsze, określane jako pełna integracja czy też pełna inkluzja, akcentuje bezwzględną otwartość szkoły na każdego ucznia, niezależnie od stopnia jego niepełnosprawności. Drugie, nazywane ograniczoną (częściową) integracją/inkluzją, wiąże się z dostrzeganiem konieczności kształcenia uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami w odrębnych placówkach. Polskie prawo oświatowe nie zabrania jakiegokolwiek grupie uczniów niepełnosprawnych realizowania nauki w oddziałach integracyjnych i ogólnodostępnych, a także pozwala korzystać z edukacji w placówkach kształcenia specjalnego. Zatem zgodnie z ustaleniami legislacyjnymi, do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych trafiają również uczniowie z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, którzy realizują odmienną podstawę programową kształcenia ogólnego¹⁹. Sytuacja tego rodzaju uruchamia działania pozorowane w praktyce edukacyjnej, bowiem trudno sobie wyobrazić realizację dwóch zdecydowanie odmiennych programów nauczania podczas jednych zajęć edukacyjnych, prowadzonych najczęściej przez jednego nauczyciela. Zajęcia edukacyjne, które na etapie szkoły podstawowej i gimna-

¹⁸ J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, Wydawnictwo Dante, Kraków – Nowy Sącz 2006.

¹⁹ Załącznik nr 3 do Rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r., poz. 977.

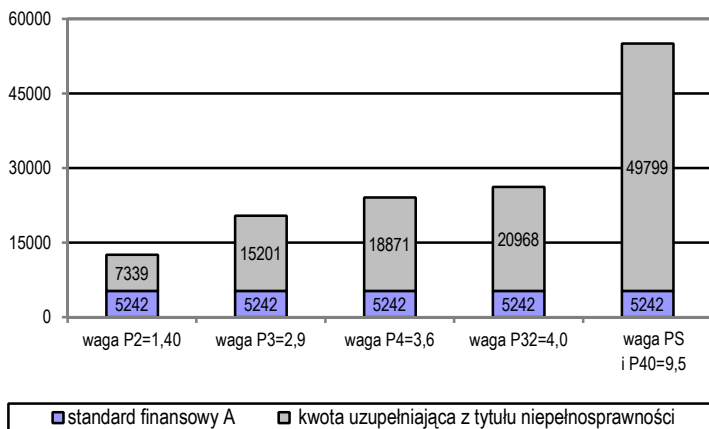
zjum przewiduje podstawa programowa dla uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, to: funkcjonowanie w środowisku, muzyka z rytmiką, plastyka, technika, wychowanie fizyczne, religia/etyka. Zatem tylko w części sytuacji zachodzi możliwość pogodzenia treści programowych i uruchomienia wspólnych działań w zespole klasowym, w którym funkcjonuje uczeń z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W większości przypadków uczeń ten jest pozostawiany sam sobie i aktywizowany do pracy w minimalnym stopniu. Otrzymuje też zadania odmienne od tych, które realizuje pozostała część klasy.

Pozór w finansowaniu kształcenia specjalnego

Zadania związane z finansowaniem i zarządzaniem oświatą spoczywają na jednostkach samorządu terytorialnego. Podstawowym źródłem finansowania zadań oświatowych jest część oświatowa subwencji ogólnej, którą jednostki samorządu otrzymują z budżetu państwa. Wysokość środków kierowanych do poszczególnych gmin oblicza się według algorytmu określanego corocznie w rozporządzeniu MEN w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego. Algorytm ten uwzględnia zarówno liczbę nauczycieli, jak i uczniów. Dotacja oświatowa przewidziana dla ucznia niepełnosprawnego jest wyższa od tej, którą państwo przeznacza na ucznia bez stwierdzonej niepełnosprawności. Wysokość dodatkowych środków zależy od niepełnosprawności ucznia. Rozporządzenie określa wagi (mnożniki) wskazujące, o ile będzie zwielokrotniona stawka bazowa przeznaczona na jednego ucznia (standard finansowy A). Algorytm przewidziany na rok 2014²⁰ uwzględnia 45 wag, spośród których cztery dotyczą uczniów niepełnosprawnych, dwie zaś – dzieci niepełnosprawnych korzystających z edukacji przedszkolnej.

²⁰ Załącznik do Rozporządzenia MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2014, Dz. U. z 2013 r., poz. 1687.

Wykres 1. Kwota subwencji oświatowej przewidziana na dziecko objęte kształceniem specjalnym w roku 2014



Wagi przeliczeniowe

P2 = 1,40 dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, niedostosowanych społecznie, z zaburzeniami zachowania, zagrożonych uzależnieniem lub niedostosowaniem społecznym, z chorobami przewlekłymi – wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

P3 = 2,90 dla uczniów niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z zaburzeniami psychicznymi – wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

P4 = 3,60 dla uczniów niesłyszących, słabosłyszących, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

P5 = 9,50 dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim realizujących obowiązek szkolny lub obowiązek nauki poprzez uczestnictwo w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych organizowanych przez szkoły podstawowe i gimnazja, dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz autyzmem, w tym z zespołem Aspergera.

P32 = 4,00 dla dzieci niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim – objętych wychowaniem i kształceniem specjalnym w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych zorganizowanych w szkołach podstawowych, a także w innych formach wychowania przedszkolnego, oraz dla dzieci w przedszkolach specjalnych i oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych.

P40 = 9,50 dla wychowanków ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz dla dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi i autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, będących wychowankami przedszkoli, oddziałów przedszkolnych zorganizowanych w szkołach podstawowych, a także innych form wychowania przedszkolnego.

Budżet państwa zapewnia niemałe środki, które powinny umożliwić prowadzenie koniecznych działań rehabilitacyjnych i edukacji w sposób dostosowany do potrzeb oraz możliwości uczniów niepełnosprawnych. Problem polega jednak na tym, że nie występuje związek pomiędzy częścią oświatową subwencji ogólnej przyznawaną dla uczniów niepełnosprawnych a faktycznymi wydatkami samorządu na zaspokojenie ich potrzeb edukacyjnych. Pieniądze nie zawsze bowiem idą za uczniem niepełnosprawnym, lecz bywają wykorzystywane przez samorządy na inne cele²¹. Swoboda samorządów w wydatkowaniu środków naliczanych z tytułu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego jest zagwarantowana ustawowo, subwencja nie ma bowiem charakteru celowego, nie jest powiązana z zadaniami edukacyjnymi. Przyjęty sposób finansowania doprowadza do sytuacji, w których uczniowie niepełnosprawni z powodu braku środków nie otrzymują odpowiedniego wsparcia. Pieniądze z subwencji są bowiem przekazywane na cele odmienne od tych, na które zostały naliczone.

Kwestia patologii subwencyjnej jest podnoszona przez różne gremia. Problematykę systemu finansowania edukacji osób niepełnosprawnych podejmuje się w materiałach publicystycznych²²,

²¹ Jednostkami oświatowymi otrzymującymi w całości część oświatową subwencji ogólnej są placówki publiczne nieprowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego, placówki niepubliczne oraz placówki prowadzone przez samorządy, które wdrożyły bony edukacyjne.

²² J. Ojczyk, *Niepełnosprawny uczeń ważny tylko dla statystyk*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2011, <http://prawo.rp.pl/artukul/757916,777125-Samorzady-nie-zapewniają-uczniom-niepełnosprawnym-odpowiednich-warunkow.html> [dostęp: 18.04.2014]; eadem, *Pomoc, której nie ma*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2011, <http://prawo.rp.pl/artukul/757951,779285-Niepełnosprawni-finansują-edukację-pełnosprawnych-uczniow.html?p=2> [dostęp: 18.04.2014]; eadem, *Subwencja słabo powiązana z edukacją*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2011, <http://prawo.rp.pl/artukul/757916,751311-Subwencja-oswiatowa-nie-jest-wydawana-efektywnie.html?p=3> [dostęp: 18.04.2014]; eadem, *Pieniądze muszą iść za niepełnosprawnym uczniem*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2012, <http://prawo.rp.pl/artukul/757951,940145-Kształcenie-niepełnosprawnych-pomoc-w-formie-dotacji-a-nie-subwencji.html> [dostęp: 18.04.2014]; A. Olszewski, *Zasady finansowania kształcenia uczniów ze SPE*, „Dyrektor Szkoły”, 2012, nr 11.

a także w opracowaniach naukowych²³. Zarzuty dotyczące dystrybuowania środków finansowych przyznawanych z budżetu państwa na kształcenie specjalne wielokrotnie były zgłaszane przez uczestników posiedzeń Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży oraz Komisji Polityki Społecznej i Rodziny²⁴. Sprawą subwencji zainteresowała się również rzecznik praw obywatelskich prof. Irena Lipowicz, która jednoznacznie potępiła działania samorządów wykorzystujących subwencję oświatową przyznaną na kształcenie specjalne w sposób inny niż wskazują na to potrzeby edukacyjne uczniów niepełnosprawnych. W wywiadzie prasowym prof. Lipowicz powiedziała: „Nieadekwatne wsparcie uczniów niepełnosprawnych krzywdzi te dzieci i zamyka im dalszą drogę do rozwoju zawodowego. Co więcej, są one okradane. Na ucznia z orzeczoną przez poradnię pedagogiczno-psychologiczną niepełnosprawnością samorząd otrzymuje wyższą subwencję, ale często przeznacza ją na utrzymanie całej szkoły. Nie przyjmuję tłumaczeń samorządów – mimo całej mojej do nich sympatii – że obecnie nie mają wyjścia i w przyszłości to zmienią. Takie postępowanie jest nie do wybaczenia, bo dziecku np. z porażeniem mózgowym pomoc jest potrzebna tu i teraz, a nie za trzy lata. Za trzy lata będzie już o wiele za późno”²⁵.

Eksperci poszukujący możliwości uszczelnienia systemu finansowania edukacji osób niepełnosprawnych – tak by pieniądze przekazywane na ucznia niepełnosprawnego były wykorzystywane

²³ G. Szumski, op. cit., s. 42–47; Z. Gajdzica, J. Iwińska, *Reorganizacja sieci szkół specjalnych – oszczędność, racjonalizacja przestrzeni, profesjonalizacja usług czy zwykła głupota?*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 124–138.

²⁴ Pełny zapis posiedzenia Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży (nr 70) oraz Komisji Polityki Społecznej i Rodziny (nr 77) z dnia 21 lutego 2013 r., [http://orka.sejm.gov.pl/zapisy7.nsf/0/89A86D8B77451372C1257B250050E2FF/\\$File/0152907.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/zapisy7.nsf/0/89A86D8B77451372C1257B250050E2FF/$File/0152907.pdf) [dostęp: 18.04.2014].

²⁵ J. Ojczyk, *Edukacja jest jak stół bez jednej nogi*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2012, <http://prawo.rp.pl/artukul/757643,938042-Lipowicz-Edukacja-jest-jak-stol-bez-jednej-nogi.html?p=1> [dostęp: 18.04.2014].

zgodnie z przeznaczeniem – sugerują konkretne rozwiązania w tym zakresie. Pierwszą propozycją jest zamiana subwencji oświatowej na dotację. Środki uzyskiwane w ramach dotacji są oznaczone i podlegają rozliczeniu, co nie obowiązuje w przypadku subwencji²⁶. Drugie rozwiązanie to wprowadzenie bonów edukacyjnych, zapowiadane w exposé wygłoszonym w 2007 r. przez premiera Donalda Tuska, a następnie zaniechane z obawy przed nadmiernym urynkowieniem edukacji²⁷.

Podręczniki „na niby”

Podczas analizy dokumentów prawa oświatowego można odnieść wrażenie, że państwo z dużą troską odnosi się do problemu zaopatrzenia uczniów niepełnosprawnych w podręczniki szkolne. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty²⁸, „podręczniki szkolne i książki pomocnicze do kształcenia specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym, niewidomych, słabowidzących i niesłyszących są dofinansowywane z budżetu państwa z części, której dysponentem jest minister właściwy do spraw oświaty i wychowania”. Ponadto od 2010 r. rządowy program pomocy uczniom „Wyprawka szkolna” uwzględnia możliwość refundacji podręczników dla części uczniów niepełnosprawnych mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W 2013 r., zgodnie z rozporządze-

²⁶ P. Kubicki, *Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami*, [w:] „Biuletyn RPO”, 2012, nr 10; *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o prawach Osób Niepełnosprawnych*, s. 34–40, <http://www.brpo.gov.pl/pl/content/zasada-r%C3%B3wnego-traktowania-prawo-i-praktyka-nr-6-najwa%C5%BCniej-sze-wyzwania-po-ratyfikacji-przez> [dostęp: 18.04.2014].

²⁷ A. Waszkiewicz, K. Damnica, *Finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami*, [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn RPO”, 2012, nr 7, s. 19–34, <http://www.brpo.gov.pl/sites/default/files/13499526340.pdf> [dostęp: 18.04.2004].

²⁸ Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty.

niem Rady Ministrów²⁹, pomoc w formie dofinansowania zakupu podręczników została udzielona, niezależnie od kryterium dochodowego, uczniom słabowidzącym, niesłyszącym, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z niepełnosprawnościami sprzężonymi – w przypadku gdy jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność wymieniona powyżej. Dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym albo znacznym dofinansowanie obejmuje również zakup materiałów dydaktycznych³⁰. O wysokości pomocy finansowej decydują rodzaj niepełnosprawności, klasa, do której uczęszcza uczeń, a także typ zakupionych podręczników (do kształcenia ogólnego lub specjalnego). Maksymalnie pomoc ta może sięgać kwoty 770 zł.

Gwarancja środków finansowych na podręczniki i pomoce dydaktyczne dla uczniów niepełnosprawnych nie oznacza jednak, że są oni faktycznie zaopatrzeni we właściwe materiały. Problem polega bowiem na tym, iż na rynku wydawniczym brakuje podręczników uwzględniających potrzeby i możliwości omawianej grupy uczniów. Na podstawie informacji zamieszczonych na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej³¹ można wnioskować, że jedynie wobec uczniów niewidomych i słabowidzących na bieżąco realizuje się działania zmierzające do zapewnienia odpowiednich podręczników oraz książek pomocniczych. Podręczniki szkolne adaptowane do potrzeb uczniów niewidomych (system Braille'a) i słabowidzących (druk powiększony) w wersji elektronicznej zosta-

²⁹ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 lipca 2013 r. w sprawie szczególnych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów dydaktycznych, Dz. U. poz. 818.

³⁰ W rozporządzeniu za materiały dydaktyczne uznaje się te, za których pomocą nauczyciel może realizować podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, w szczególności książki pomocnicze, karty pracy, ćwiczenia rewalidacyjne oraz opracowania wykorzystywane w edukacji przedszkolnej.

³¹ <http://www.men.gov.pl/index.php/2013-08-03-12-12-08/podreczniki/299-informacja-w-sprawie-wykonania-adaptacji-podrecznikow-szkolnych-dla-uczniow-niewidomych-i-slabo-widzacych> [dostęp: 2.05.2014]

ły umieszczone na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji³². Dyrektorzy szkół i placówek, w których kształcą się uczniowie niewidomi lub niedowidzący, po zarejestrowaniu się w systemie informatycznym oraz przesłaniu koniecznych dokumentów otrzymują nieodpłatnie wybrane spośród dostępnych elektroniczne wersje podręczników i materiałów pomocniczych. Wersje wydrukowane udostępnia się na podstawie zapotrzebowań zgłoszonych w wymaganym terminie, przy czym liczba wydrukowanych podręczników i materiałów pomocniczych jest ograniczona – zależy od środków budżetowych przeznaczonych na ten cel.

Sposób, w jaki Ministerstwo Edukacji Narodowej traktuje podręczniki dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i niesłyszących, jest zaskakujący. Wszystkie podręczniki, niezależnie od tego, dla której grupy uczniów zostały przygotowane, umieszcza się na jednej liście. Przyjęte rozwiązanie znacznie utrudnia wybór właściwych opracowań, a może nawet sugerować, że te przygotowane dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie mogą być z powodzeniem wykorzystywane w pracy z uczniami niesłyszącymi i odwrotnie. Nie wykluczam, że taki sposób myślenia jest obecny w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Wszak wycofany z użytku na skutek zmiany podstawy programowej zestaw podręczników do kształcenia zintegrowanego został zatwierdzony przez MEN do pracy zarówno z uczniem niesłyszącym, jak i niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim, bez uwzględnienia potrzeb i możliwości tego ostatniego³³. Powodem zaprezentowania wspólnej listy podręczników może być również to, że liczba tytułów dopuszczonych do użytku szkolnego dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim i niesłyszących jest niewielka. Dla uczniów szkół podstawowych są to jedynie podręczniki do wychowania komunikacyjnego, a dla gimnazjalistów – podręczniki i/lub zeszyty

³² <http://www.adaptacje.ore.edu.pl> (podręczniki dla uczniów z dysfunkcją wzroku) [dostęp: 2.05.2014]

³³ K. Parys, *Pytanie o koncepcje kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, [w:] *Pomiędzy teorią a praktyką*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 315-322.

ćwiczeń do języka polskiego, matematyki, biologii, geografii i chemii. Zdecydowanie bardziej obszerny od listy podręczników obowiązujących aktualnie jest wykaz opracowań do kształcenia specjalnego, które z racji zmiany podstawy programowej straciły aktualność i zostały wycofane z użytku w 2009 r. Ministerstwo wskazuje, że podręczniki te mogą być przekazywane bezpłatnie do szkół i wykorzystywane wyłącznie jako materiały pomocnicze. Równocześnie zwraca uwagę na to, że „uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz niesłyszący realizują podstawę programową kształcenia ogólnego tę samą co ich pełnosprawni rówieśnicy. W związku z tym podręczniki dostępne na rynku mogą być stosowane również w procesie kształcenia tych uczniów”³⁴. Ostatnie stwierdzenie wymaga głębszej refleksji. To, że uczniowie z wymienionymi niepełnosprawnościami są zobowiązani realizować te same treści i umiejętności co ich pełnosprawni rówieśnicy, nie oznacza wcale, iż mogą to czynić w identyczny sposób, na tym samym materiale. Wszak możliwości i potrzeby poznawcze ucznia z niepełnosprawnością intelektualną oraz ucznia niesłyszącego wymagają zastosowania właściwych rozwiązań metodycznych, zgodnie z którymi należy przygotować odpowiednie pomoce dydaktyczne, m.in. podręcznik. Stanowisko Ministerstwa Edukacji Narodowej, głoszące, że podręcznik opracowany dla ucznia pełnosprawnego może być z powodzeniem wykorzystywany przez dzieci niepełnosprawne intelektualnie i niesłyszące, kłóci się z tworzeniem odmiennych arkuszy egzaminacyjnych, dostosowanych do rodzaju niepełnosprawności. Mamy tutaj do czynienia z wyraźnym przejawem niekonsekwencji. Dlaczego dopiero na etapie sprawdzania wiadomości MEN zauważa, że uczeń z określoną niepełnosprawnością wymaga odmiennego sposobu zaprezentowania treści?

Jestem przekonana, że celowym rozwiązaniem sprzyjającym skutecznej edukacji uczniów niepełnosprawnych jest przygotowanie odpowiednich podręczników. Dobre podręczniki nie zastąpią

³⁴ <http://www.men.gov.pl/index.php/2013-08-03-12-12-08/podreczniki/297-informacja-o-podrecznikach-do-ksztalcenia-specjalnego> [dostęp: 2.05.2014]

wszak nauczyciela, ale ułatwią mu pracę³⁵. Zaadaptowane podręczniki powinny w możliwie największym stopniu wykazywać podobieństwo do tych przeznaczonych dla uczniów pełnosprawnych, przy równoczesnym uwzględnieniu specyfiki funkcjonowania poznawczego wynikającej z określonej niepełnosprawności. Zgłoszona propozycja respektuje pogląd dotyczący tego, że proponowanie uczniom niepełnosprawnym podręczników zupełnie odmiennych od tych, które wykorzystują ich pełnosprawni rówieśnicy, jest nieporozumieniem. Zdecydowanie potępiam okoliczności polegające na tym, że w klasie integracyjnej lub ogólnodostępnej praca z uczniem niepełnosprawnym jest prowadzona na podstawie podręcznika do kształcenia specjalnego. Rozwiązanie tego rodzaju komplikuje sytuację zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Zastosowanie innego podręcznika podkreśla inność ucznia niepełnosprawnego, stygmatyzuje go, a nawet może zostać potraktowane jako przejaw dyskryminacji. Wykorzystywanie w jednym zespole klasowym dwóch różnych podręczników przedmiotowych jest czynnikiem wyraźnie utrudniającym organizację zajęć lekcyjnych. Trudno bowiem liczyć na zgodność zagadnień tematycznych, które są zawarte w podręcznikach opracowanych niezależnie przez różnych autorów. W przypadku zastosowania zróżnicowanych podręczników w jednym zespole klasowym zachodzi konieczność prowadzenia dwóch równoległych toków lekcyjnych w tym samym czasie. Rozwiązanie to ogranicza, a nawet uniemożliwia współdziałanie uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, których łączą jedynie czas oraz miejsce zajęć lekcyjnych (nabywane przez nich treści i doświadczenia pozostają odmienne). W takiej sytuacji nie może być mowy o realizacji założeń edukacji wspólnego nurtu – dochodzi jedynie do integracji fizycznej, która nie spełnia oczekiwań i przyjmuje postać integracji pozorowanej.

Grupą uczniów niepełnosprawnych, która w 2013 r. po raz pierwszy została odrębnie potraktowana w programie „Wyprawka szkolna”, są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stop-

³⁵ Z.A. Kłakówna, op. cit., s. 334–338.

niu umiarkowanym i znacznym. Rząd założył, że jeżeli dla tych uczniów zostaną nabyte podręczniki przeznaczone do kształcenia specjalnego, które zostały dopuszczone do użytku przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, zakup taki może zostać zrefundowany do kwoty 770 zł. Absurdalność sytuacji polega jednak na tym, że nie istnieją podręczniki dopuszczone przez MEN z przeznaczeniem dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym. Rzecznik prasowy MEN w odpowiedzi na pytania i zarzuty stawiane przez dziennikarzy początkowo stwierdził, że dla wspomnianych uczniów można wybrać opracowania spośród tych, które są na liście podręczników do kształcenia specjalnego, czyli dostosowane faktycznie do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim lub z wadą słuchu. Później ministerstwo przyjęło stanowisko, że „ze względu na specyficzny charakter edukacji oraz indywidualny poziom rozwoju i tempa przyswajania wiedzy nie opracowuje się odrębnych podręczników dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym”³⁶. W odpowiedzi na artykuł zamieszczony w „Rzeczpospolitej” na stronie internetowej MEN pojawiło się oświadczenie, w którym można przeczytać m.in.: „nie istniały i nie istnieją podręczniki dedykowane całej tej grupie [uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym – przyp. K.P.]. Ich nauczyciele korzystali i korzystają nadal z podręczników do kształcenia specjalnego przeznaczonych dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz z podręczników do kształcenia ogólnego, dobierając z nich treści odpowiednie dla ich konkretnego ucznia”³⁷.

Trzeba jednak zauważyć, że wyjaśnienie to mija się z prawdą. Przykładami podręczników opracowanych z myślą o uczniach niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym mogą być karty

³⁶ A. Grabek, *Wyprawka szkolna to bubel*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2013, <http://www.rp.pl/artykul/1054057.html> [dostęp: 28.04.2014].

³⁷ *Wyprawka szkolna dla upośledzonych. Fałszywe tezy „Rzeczpospolitej”*, <http://men.gov.pl/index.php/wyjasnienia-i-sprostowania/575-wyprawka-szkolna-dla-uczniow-uposledzonych-falszywe-tezy-rzeczpospolitej> [dostęp 2.05.2014].

pracy i ćwiczenia autorstwa Ireny Polkowskiej, zestaw kart pracy autorstwa Agnieszki Borowskiej-Kociemby i Małgorzaty Krukowskiej, a także zestaw podręczników i kart pracy do nauki religii przygotowanych przez Aleksandrę Kielar i ks. Janusza Tomczaka.

Uzupełniające liceum ogólnokształcące dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie jako pozór działań normalizacyjnych

Dwuletnie uzupełniające licea ogólnokształcące dla absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, umożliwiające uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, zaczęły funkcjonować w roku szkolnym 2004/2005. Rok później stworzono podstawy prawne zezwalające na tworzenie szkół tego typu dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Uzupełniające licea ogólnokształcące, tworzone na podbudowie zasadniczych szkół zawodowych, istniały jednak krótko. Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty³⁸ wprowadziła zasadnicze zmiany w systemie kształcenia ponadgimnazjalnego. Zgodnie z tym dokumentem, 1 września 2012 r. nastąpiła likwidacja klasy pierwszej, a w latach następnych – kolejnych klas dwuletniego uzupełniającego liceum ogólnokształcącego dla młodzieży. Konieczność wygaszenia funkcjonowania uzupełniających liceów ogólnokształcących uzasadniono w projekcie ustawy³⁹ niewielkim zainteresowaniem nauką w szkołach tego typu oraz niską jakością i skutecznością kształcenia.

W okresie, w którym przepisy prawa oświatowego umożliwiały prowadzenie uzupełniających liceów ogólnokształcących dla mło-

³⁸ Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).

³⁹ Uzasadnienie projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty, [http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/496469AEAAE014CCC12578BD003393E7/\\$file/4353.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/496469AEAAE014CCC12578BD003393E7/$file/4353.pdf) [dostęp: 27.04.2014].

dzieży, wiele ośrodków szkolno-wychowawczych oraz zespołów szkół specjalnych kształcących uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim skorzystało z możliwości utworzenia szkół tego rodzaju. W całej Polsce powstało ich ok. 60. Pomimo poszukiwań nie udało mi się dotrzeć do danych na temat liczby absolwentów niepełnosprawnych intelektualnie legitymujących się świadectwem ukończenia liceum, a także tych, którzy z powodzeniem złożyli egzamin dojrzałości.

Argumenty, które przytaczano na potwierdzenie zasadności tworzenia specjalnych liceów uzupełniających, to: możliwość wyrównywania braków i szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych, ich wszechstronny rozwój, lepsze przygotowanie do życia osobistego, społecznego oraz zawodowego, możliwość dalszego policealnego kształcenia w nowych zawodach, a tym samym zwiększanie szans na rynku pracy, podnoszenie prestiżu społecznego i zmniejszanie zagrożenia bezrobociem. Argumenty te miały również wzbudzać pozytywną motywację do kontynuowania nauki przez absolwentów szkół zawodowych. Należy podejrzewać, że poza oficjalnie zgłaszanymi argumentami przemawiającymi za tworzeniem specjalnych liceów uzupełniających i podejmowaniem w nich nauki istniały również takie, które nie były ujawniane wprost, a mogły być głównymi czynnikami mobilizującymi do wykorzystania zaistniałej możliwości. Z perspektywy dyrekcji i nauczycieli placówki kształcenia specjalnego uruchomienie liceum uzupełniającego wiąże się ze wzrostem liczby zadań oraz obowiązków, ale także stanowi przejaw rozwoju ośrodka. Nie bez znaczenia jest również to, że powołanie do istnienia liceum pociąga zazwyczaj za sobą wzrost liczby oddziałów klasowych, uczniów danej placówki i godzin dydaktycznych do zrealizowania przez nauczycieli. Czynniki te nabierają szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy z uwagi na niż demograficzny czy też odpływ uczniów niepełnosprawnych do szkół integracyjnych lub ogólnodostępnych pojawia się trudność w zabezpieczeniu godzin etatowych nauczycielom. Wydłużeniem czasu edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie mogą być też zainteresowani jego rodzice/opiekunowie.

Jeszcze przed wprowadzeniem możliwości tworzenia uzupełniających liceów ogólnokształcących dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wielu rodziców starało się, by ich dzieci z chwilą ukończenia edukacji w szkołach zawodowych mogły kontynuować naukę – podjąć drugi kierunek kształcenia zawodowego. Chęć wydłużenia czasu edukacji dziecka niekoniecznie (bądź nie tylko) jest dyktowana pragnieniem skorzystania z możliwości doskonalenia posiadanych wiadomości i umiejętności oraz zdobywania nowych. Nie należy wykluczyć sytuacji, w której samo realizowanie nauki w liceum przez niepełnosprawnego syna czy córkę, niezależnie od uzyskiwanych rezultatów, jest spełnieniem aspiracji – nie tyle dziecka, co rodzica. Innymi czynnikami zachęcającymi do kontynuowania nauki po ukończeniu szkoły zawodowej mogą być również kwestie finansowe – zasiłki, alimenty przyznawane na dziecko pod warunkiem, że jest ono uczniem. Kolejne dwa lata edukacji w liceum uzupełniającym mogły być również postrzegane przez rodziców/opiekunów jako swoista przechowalnia, pozwalająca uniknąć braku aktywności i odraczająca bezrobocie absolwentów szkół zawodowych, którzy z racji nikłych umiejętności lub braku miejsc pracy nie byłoby w stanie odnaleźć się na rynku zawodowym.

Od kiedy zaistniały podstawy prawne umożliwiające tworzenie specjalnych liceów ogólnokształcących dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, zastanawiałam się nad celowością tej formy kształcenia. Nie wykluczam tego, że w grupie niepełnosprawnych intelektualnie absolwentów szkół zawodowych są tacy, którzy mogą, chcą i powinni kontynuować kształcenie. Niemniej jednak, jeśli nawet dotychczas korzystali oni z form kształcenia segregacyjnego, to najwyższa pora, by na poziomie szkoły średniej podjąć edukację w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Tworzenie liceów przeznaczonych dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie kłóci się z zasadą normalizacji sformułowaną przez Wolfensbergera. Zasada ta postuluje podejmowanie działań, które zapewniają uczniom niepełnosprawnym możliwie najwyższe wykształcenie przy użyciu możliwie najmniejszych środków specjal-

nych⁴⁰. Licea specjalne liberalizowały warunki rekrutacji. Status ucznia szkoły średniej uzyskiwały nie tylko osoby dysponujące wiadomościami i umiejętnościami pozwalającymi skutecznie realizować zadania edukacyjne na tym etapie, lecz także te, które nie miały odpowiednich kompetencji. Sytuacja ta mogła być powodem zaniżania poziomu kształcenia w zespole klasowym oraz niewykorzystywania potencjału uczniów dysponujących odpowiednim poziomem wiadomości i umiejętności. O absurdalności tworzenia specjalnych liceów uzupełniających świadczy to, iż w wielu placówkach tego rodzaju w ciągu kilku lat ich działalności żaden uczeń nie przystąpił do egzaminu maturalnego.

W przywołanych przykładach działań pozornych występujących w obszarze kształcenia specjalnego dostrzegam marginalizowanie wartości poznawczych, jednostronność postrzegania problematyki kształcenia specjalnego, chaos i bezrefleksyjność. Odwołując się do koncepcji J. Lutyńskiego, zauważam, że dominujące mechanizmy, które przyczyniły się do zaistnienia omówionych działań pozornych, to mechanizm organizacyjno-decyzyjny i aksjologiczny. Niemal we wszystkich opisanych sytuacjach źródłem pozoru okazują się być ustalenia legislacyjne, które w założeniu mają sprzyjać wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych, a w rzeczywistości prowadzą do fikcji. Zdaniem J. Lutyńskiego⁴¹, ta niezgodność pomiędzy tym, co się zgłasza i zakłada, a tym, co się faktycznie realizuje, jest fundamentem wszelkiego pozoru.

Wśród działań, które mogłyby zapobiegać wdrażaniu chybiomych pomysłów oraz stosowaniu udawanych rozwiązań w procesie kształcenia specjalnego, dostrzegam następujące:

- merytoryczna argumentacja proponowanych innowacji oświatowych odwołująca się do przesłanek poznawczych

⁴⁰ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 177.

⁴¹ J. Lutyński, op. cit., s. 116.

- faktyczna współpraca różnych środowisk zaangażowanych w problematykę edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, umożliwiającą wymianę myśli oraz poszerzającą pole widzenia określonej rzeczywistości
- systematyczny monitoring wprowadzanych rozwiązań, pozwalający ustalić poziom i skuteczność ich realizacji.

Niewyjaśnionym pozostaje to, w jakim stopniu decydenci kreujący rzeczywistość edukacyjną uczniów niepełnosprawnych mają świadomość istniejącej fikcji, a w jakim są przekonani o słuszności swoich działań i niemożności wprowadzenia innych rozwiązań. Prawdą jest jednak, że to właśnie kreatorzy pozoru napotykają na szczególną trudność w identyfikacji pozorności budowanego świata i nie dostrzegają fikcyjności swych działań. A zatem ujawnianie oraz nagłaśnianie pozorów, postrzegane przez M. Dudzikową⁴² jako szczególnie palące problemy edukacji i pedagogiki, to istotne zadania, których realizacja może przyczynić się do eliminacji złudy oraz fasadowości w różnych obszarach praktyki oświatowo-edukacyjnej i przeciwdziałania kolejnym pozorom.

Bibliografia

- AINSCOW M., *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, CMPP-P, MEN, Warszawa 2000.
- BĄBKA J., *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, UMCS, Lublin 2003.
- CHODKOWSKA M., *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, UMCS, Lublin 2001.
- DUDZIKOWA M., *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. eadem, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

⁴² M. Dudzikowa, *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, ed. cit., s. 23.

- DUDZIKOWA M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- DUDZIKOWA M., *Użyteczność pojęcia działań pozornych jako kategorii analitycznej. Egzemplifikacje z obszaru edukacji (i nie tylko)*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. eadem, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dziennik Ustaw z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty.
- GAJDZICA Z., IWIŃSKA J., *Reorganizacja sieci szkół specjalnych – oszczędność, racjonalizacja przestrzeni, profesjonalizacja usług czy zwykła głupota?*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- GRABEK A., *Wyprawka szkolna to bubel*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2013, <http://www.rp.pl/artukul/1054057.html> [dostęp: 28.04.2014].
- GROENWALD M., *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2011.
- GRZYB B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- <http://www.adaptacje.ore.edu.pl> (podręczniki dla uczniów z dysfunkcją wzroku) [dostęp: 2.05.2014]
- <http://www.men.gov.pl/index.php/2013-08-03-12-12-08/podreczniki/297-informacja-o-podrecznikach-do-ksztalcenia-specjalnego> [dostęp: 2.05.2014]
- <http://www.men.gov.pl/index.php/2013-08-03-12-12-08/podreczniki/299-informacja-w-sprawie-wykonania-adaptacji-podrecznikow-szkolnych-dla-uczniow-niewidomych-i-slabo-widzacych> [dostęp: 2.05.2014]
- KŁAKÓWNA Z.A., *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2014.
- KOŁODZIEJ P., *Szkola w świecie pozoru*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- KRAUSE A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- KUBICKI P., *Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami*, [w:] „Biuletyn RPO”, 2012, nr 10, *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o prawach Osób Niepełnosprawnych*, <http://www.brpo.gov.pl/pl/content/zasada-r%C3%B3wnego-traktowania-prawo-i-praktyka-nr-6-najwa%C5%BCniej-sze-wyzwania-po-ratyfikacji-przez> [dostęp: 18.04.2014].
- KWIATKOWSKI M., *Działania pozorne w systemie postmonocentrycznym*, [w:] *Normatywność współczesnej Polski*, red. J. Kwaśniewski, IPSIR UW, Warszawa 2005.

- KWIECIŃSKI Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1992.
- LIPIŃSKA J., *Układ stosunków emocjonalno-społecznych między dziećmi w integracyjnych klasach szkolnych*, [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- LUTYŃSKI J., *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- OJCZYK J., *Edukacja jest jak stół bez jednej nogi*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2012, <http://prawo.rp.pl/artypk/757643,938042-Lipowicz-Edukacja-jest-jak-stol-bez-jednej-nogi.html?p=1> [dostęp: 18.04.2014].
- OJCZYK J., *Niepełnosprawny uczeń ważny tylko dla statystyk*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2011, <http://prawo.rp.pl/artypk/757916,777125-Samorzady-nie-zapewniaja-uczniom-niepelnosprawnym-odpowiednich-warunkow.html> [dostęp: 18.04.2014].
- OJCZYK J., *Pieniądze muszą iść za niepełnosprawnym uczniem*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2012, <http://prawo.rp.pl/artypk/757951,940145-Kształcenie-niepelnosprawnych-pomoc-w-formie-dotacji-a-nie-subwencji.html> [dostęp: 18.04.2014].
- OJCZYK J., *Pomoc, której nie ma*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2011, <http://prawo.rp.pl/artypk/757951,779285-Niepelnosprawni-finansuja-edukacje-pelnosprawnych-uczniow.html?p=2> [dostęp: 18.04.2014].
- OJCZYK J., *Subwencja słabo powiązana z edukacją*, „Rzeczpospolita”, wydanie internetowe, 2011, <http://prawo.rp.pl/artypk/757916,751311-Subwencja-oswiatowanie-jest-wydawana-efektywnie.html?p=3> [dostęp: 18.04.2014].
- OLSZEWSKI A., *Zasady finansowania kształcenia uczniów ze SPE*, „Dyrektor Szkoły”, 2012, nr 11.
- PARYS K., *Pytanie o koncepcje kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, [w:] *Pomiędzy teorią a praktyką*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.
- Pełny zapis posiedzenia Komisji Edukacji, Nauki i Młodzieży (nr 70) oraz Komisji Polityki Społecznej i Rodziny (nr 77) z dnia 21 lutego 2013 r., [http://orka.sejm.gov.pl/zapisy7.nsf/0/89A86D8B77451372C1257B250050E2FF/\\$File/0152907.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/zapisy7.nsf/0/89A86D8B77451372C1257B250050E2FF/$File/0152907.pdf) [dostęp: 18.04.2014].
- POLAK K., *Bezradność nauczyciela*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2012.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 lipca 2013 r. w sprawie szczegółowych warunków udzielania pomocy finansowej uczniom na zakup podręczników i materiałów dydaktycznych, Dz. U. poz. 818.
- Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knaściecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- STANISZKIS J., *Ontologia socjalizmu*, Wydawnictwo Dante, Kraków – Nowy Sącz 2006.

- SZUMSKI G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- SZUMSKI G., *Od kształcenia integracyjnego do edukacji inkluzyjnej – przemiany idei i praktyki*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, UWM, Olsztyn 2004.
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206).
- Uzasadnienie projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty, [http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/496469AEAAE014CCC12578BD003393E7/\\$file/4353.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/Druki6ka.nsf/0/496469AEAAE014CCC12578BD003393E7/$file/4353.pdf) [dostęp: 27.04.2014].
- WASZKIEWICZ A., Damnicka K., *Finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami*, [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn RPO”, 2012, nr 7, <http://www.brpo.gov.pl/sites/default/files/13499526340.pdf> [dostęp: 18.04.2014].
- Wyprawka szkolna dla upośledzonych. Fałszywe tezy „Rzeczpospolitej”*, <http://men.gov.pl/index.php/wyjasnienia-i-sprostowania/575-wyprawka-szkolna-dla-uczniow-uposledzonych-falszywe-tezy-rzeczpospolitej> [dostęp: 2.05.2014].
- Załącznik do Rozporządzenia MEN z dnia 18 grudnia 2013 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2014, Dz. U. z 2013 r., poz. 1687.
- Załącznik nr 3 do Rozporządzenia MEN z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r., poz. 977.